الفصل السادس:

القياس والتحليل وترتيب الأولويات

كلُّ ما هو موجود موجودٌ بقَدَر، ويمكن
قياسُه ضمن حدود.

كثيرًا ما يُذكَر -في أوساط مستشاري إدارة الأعمال- الأسلوبُ الذائع الصيت لمجموعة بوسطن الاستشارية في مجال قياس وتحليل وترتيب أولويات منتوجات الشركات. وقد قيس الناتجُ التجاري وفقًا لهذا النهج عن طريق تقويم معيارين اثنين هما: تنامي السوق، ونصيبه من المبيعات. وصُنِّفت المنتجات، بالاستناد إلى هذا التحليل، في أربعة أنواع: منتجات ذات جودةٍ فائقة (stars)، توفِّر تناميًا للسوق عاليًا ونصيبًا مرتفعًا من المبيعات؛ ومنتجات تدرُّ أرباحًا مؤكَّدة (cash cows)، تتيح تناميًا منخفضًا للسوق ونصيبَ مبيعاتٍ مرتفعًا؛ ومنتجات لا سبيل إلى التكهُّن بها (question marks)، تُبرِز تناميًا عاليًا لكنَّ نصيبها من المبيعات منخفض؛ ومنتجات رديئة أو كاسدة (dogs)، تمثِّل تناميًا منخفضًا ونصيبًا منخفضًا كذلك. وإن نجاح أي شركةٍ منوطٌ ببناء النوع الأول، وتعزيز النوع الثاني، وبناء النوع الثالث أو إسقاطه، وإقصاء النوع الرابع. وقد نجح تطبيق هذا النظام في مئاتٍ من الشركات، واتَّسم بالوضوح والتركيز، وأتاح لجميع الأطراف في الشركة فهمًا كاملاً لترتيب الأولويات.

أما على صعيد التعليم العالي فليس الأمرُ بهذه السهولة؛ ففي حين لا بدَّ من وجود «منتجات» فائقة الجودة وأخرى رديئة في محصِّلة البرامج الجامعية، فإن المعايير اللازمة لقياس كفاءة برنامجٍ ما هي معايير أكثر تعقيدًا، وأقلُّ وضوحًا في محصِّلتها النهائية. وبقدر ما تتطلَّب عمليةُ إعادة توزيع الموارد تنظيمًا لأولويات البرامج، تحتاج الجامعاتُ إلى اتباع آليةٍ تستوعب حاجاتِها وثقافتَها الخاصة في أثناء إجرائها لعملية التحليل الهامة هذه. ويقدِّم هذا الفصلُ توصياتٍ تتعلق بطرائق المتابعة، في ضوء التجارب والخبرات الملحوظة في أوساطٍ جامعيةٍ متعدِّدة.

التحضير

تتطلَّب هذه الفعاليةُ في مجملها دراسةً جادَّةً لقضايا أساسيةٍ. فإذا ما وُضعت العناصرُ الأساسيةُ في أماكنها المناسبة، باتت الجامعةُ مهيَّأةً تمامًا للنهوض بعملية ترتيب أولويات برامجها.

إدراك الحاجة إلى الإصلاح. ما مدى إدراك الجامعة لمشكلة الموارد، وللحاجة إلى معالجة قضية الإفراط في حشد البرامج الدراسية، ولاحتمال أن تكون الموارِدُ الجديدةُ مستمدَّةً في معظمها من إعادة توزيع الموارد المتاحة؟ وقد لاحظَ تشارلز نيف، على مدى ربع قرن، أن «التخطيط يتجاوز كونه مجرَّد تقنيةٍ ليس غير؛ إنه تقنية تضاف إليها الرؤية الثاقبة والالتزام»[1]. ولعل مما يضمن تطبيق الالتزام بناءُ إدراكٍ لمجمل تصوُّرات المؤسسة، علمًا بأن الغاياتِ النبيلةَ لأيّ تصوُّرات، لا يمكن تحقيقها من غير أُطُرٍ بشرية وأموالٍ وموارد أخرى توظَّف وفقًا لطرائق مركَّزة. وهكذا يتبينَّ أن إدراك الحاجة إلى الإصلاح هو مطلبٌ للالتزام بعملية الإصلاح.

تحديد القيادة المسؤولة. ما مدى التزام رئيس المؤسسة الأكاديمية وأعضاء فريقه الإداري؟ ما درجة استعداد أعضاء هيئة الأمناء؟ هل عُهِدَ إلى قيادةٍ ملائمةٍ في المؤسسة سلطةُ رفد العملية القادمة ومؤازرتها؟ وهل كان الأداء مقنعًا وحازمًا بما يكفي لإنجاز المهمة المزمعة؟ وهل ستتجاوز حاجاتُ المؤسسة حدودَ أفرادها؟

إعادة توكيد الرسالة المؤسساتية. لما كانت رسالةُ المؤسسة بمنزلة القاعدة التي تُبنى عليها جميعُ القرارات اللاحقة المتَّصلة بالبرامج الدراسية، فلا بدَّ من الإجابة عن عدة تساؤلاتٍ غايةٍ في الأهمية: هل ثمة إجماعٌ على طبيعة الرسالة ونطاقها؟ هل هناك إدراكٌ كامل لغاياتها وإلى مَنْ تتوجَّه بالخدمة؟ وهل يدرك المسهمون فيها بأنها عادت غير قادرةٍ على الاستمرار في المستوى الذي وصلت إليه؟

تحديد مكوِّنات برنامج. هل العمليةُ الواجب اتباعها محدَّدةٌ بتعريفٍ عامّ لمفهوم «البرنامج»؟ هل نُسِّقت جميعُ موارد المؤسسة باعتبارها مكوِّناتٍ متمايزةً للبرنامج؟ هل رُوْعيَ التمييز بوضوح بين البرنامج والهيئة الإدارية التي تتعاهده؟

(1) Neff, 1971, p. 116.

اختيار معايير مناسبة. هل يُحتمَل توفُّر معطياتٍ كافيةٍ لدعم المعايير العشرة كلِّها؟ وهل يُنتَظَر من المعايير التي اختيرت أن تعطي النتائج المرجوَّة من هذه العملية؟ وإذ إن هذه القرارات عرضةٌ للطعن والتفنيد -ربما قضائيًّا- فهل انصرف التفكير إلى تقديم أسبابٍ وجيهةٍ لاختيار المعايير وربطها بجوانب أهميتها؟ وهل باتت المؤسسةُ الأكاديمية مستعدةً بدرجةٍ كافية للقيام بعملية ترتيب أولويات البرامج، بعد وضع هذه العناصر الأساسية في مكانها الصحيح؟

صوغ العملية وإدارتُها

إن من واجب المؤسسة الأكاديمية إيضاح مقاصد عملية تنظيم أولويات البرامج، وتحديد الجهة المسؤولة عن إدارتها. وسيكون ذلك مدعاةً لتساؤلاتٍ كثيرةٍ تُطرح وأقاويل تشيع بشأنها. لذا يحتاج المشاركون في رسم العملية إلى معرفة متى يتعينَّ عليهم إعطاء إجاباتٍ مباشِرة، وأن تكون إجاباتُهم رصينةً ومتساوقة. تقوم المؤسسةُ بتنظيم جدولٍ زمنيٍّ لإنجاز العملية، يوفِّق بين الحاجة الملحَّة لإنجازها ومدى صوابية القيود الزمنية الملزِمة للجهات المشاركة.

وقد وجدتُ، بحكم خبرتي المتواصلة في الأوساط الأكاديمية، أن دائرة الشؤون الأكاديمية هي التي تتولى إدارةَ جمع المعطيات ومراحل التحليل من العملية؛ ذلك لأن من طبيعة عمل تلك الدوائر أن تجمع وتحلِّلَ المعطياتِ المتَّصلةَ بالبرامج الأكاديمية، بدواعي التخطيط ووضع الميزانيات وإصدار التقارير. تؤدّي دائرةُ البحوث في المؤسسة دورًا مساندًا في هذه العملية، بالاستفادة من خبراتها وقواعد معطياتها ذات الصلة. على أن مسؤولية الإدارة العامة للعملية تقع في العادة على عاتق رئيس المؤسسة الأكاديمية، بالنظر إلى أن القرارات النهائية تتطلَّب إجازةً واعتمادًا من الرئيس وأعضاء مجلس الأمناء كذلك. وفي حين أن من المهم أن تكون العلاقةُ بين رئيس المؤسسة ووكيل شؤونها الأكاديمية تعاونيةً في إدارة التعليم العالي، فإن الحاجة إلى مثل هذه العلاقة تكون ماسَّةً بنوعٍ خاص طوال عملية تنسيق الأولويات وإعادة توزيع الموارد. وما أكثر ما يحدث في الأوقات العصيبة أن يحاول بعضُ المشاركين في العملية إثارةَ صدعٍ أو افتعال خرقٍ بين

هاتين الشخصيَّتين الرئيسيَّتين في المؤسسة، لغاياتٍ في نفوسهم أو لشعورٍ بخطرٍ يتهدَّد مصالحهم، علمًا بأن أيًّا من المسؤولَيْن لا يسمح بحدوث ذلك بطبيعة الحال؛ فهما قد يتخالفان في الرأي خلف الأبواب المغلقة، لكنهما متَّفقان على كلمةٍ سواءٍ بينهما بحضور الأفراد الذين يضطلعان بقيادتهم.

انظر نموذجًا لبرنامج عمل تعتمده جامعةٌ عامة أنشئت على أرضٍ ممنوحةٍ من الدولة، في الملحق المرجعي B.

جمع المعطيات

لا شك في أن المعطيات تكون أكثر فائدةً إذا جُمعت بمصاغات formats موحَّدة، وأن بعض تلك المعطيات متاحٌ بسهولة بحكم الخبرة المؤسساتية السابقة؛ ومن ذلك: تكلفة الساعة التقويمية المعتمَدة لحضور الطالب، ومعطيات المتطلَّبات الأساسية للطلبة مستمَدَّةً من دراسات آستين[1] أو من تقارير برنامج الاختبارات الجامعية الأمريكية (ACT) واختبارات التحليل المسانِد (SAT)، والمعلومات التي يجمعها مكتبُ القيد والقبول المتعلقة بجوانب الميول الغالبة وتوجُّهات الطلبة الجُدد، والدراسات التسويقية للمؤسسات التنافسية، والمعلومات المقارَنة المتَّصلة بنتائج الأداء، والمعطيات المتحصَّلة لأغراض الاعتماد التخصُّصي، ومعطيات العمل الأكاديمي المفروض، والمعلومات المقدَّمة استكمالاً لطلباتٍ تتعلق بالتثبيت أو الترفيع الوظيفي، ومعطيات تقييم الفعالية التعليمية، ونماذج توزيع درجات التحصيل، والطلبات المتعلقة بالميزانية السابقة بغية تقدير احتياجات البرامج، والقائمةُ طويلة. وثمة معطياتٌ أخرى تُستوحى من البرامج نفسها؛ من ذلك: نتائج مسح المسيرة الأكاديمية للخرّيجين، وتقارير التغذية المرتدّة من أرباب العمل، وسجلّات قبول الخرّيجين في برامج الدراسات العليا والبرامج المهنية الاحترافية، والمعلومات العامة المتَّصلة بتاريخ البرنامج وتطوُّره وما أحرزه من نجاحات، وتحليل محتوى البرامج وسبر مدى عمقها وشمولها، والنفاذ إلى التجهيزات والخدمات الحاسوبية، والاستفادة من الخدمات الأكاديمية الاستشارية، والمساعي الماضية الهادفة إلى تحسين مستوى الإنتاجية.

(1) Astin, 1998.

وتطغى على الأوساط الأكاديمية اليومَ «حركةُ تقييم» تقودها الجمعيةُ الأمريكية للتعليم العالي (AAHE، اختصارًا)، ويرفدها عددٌ من الهيئات الإقليمية والتشريعية والمجالس الحكومية. وقد انبثقت عن هذه الجمعية مؤتمراتٌ ومنشوراتٌ ومقترحاتٌ كثيرة تتناول حاجةَ المؤسسات الأكاديمية إلى تبادل مضمون برامجها التعلُّمية، من طريق رفع مستوى وسائل القياس والتقييم. وكان لتلك الفعاليات آثارٌ متفاوتة على المؤسسات الأكاديمية في مختلف أنحاء البلاد[1]. ثم ظهرت فعاليةٌ جديدة نسبيًّا تمثَّلت في جمعية تخطيط المعاهد العليا والجامعات، حَشَدَت مجموعةً من الاحترافيين المختصّين في البحث والتخطيط المؤسساتي الأكاديمي، الذين أكَّدوا أهميةَ تحسين مستوى جمع المعطيات، وتبادلوا المعلومات فيما بين المؤسسات لأغراض المقارنة، وألَّفوا مطبوعاتٍ ترمي إلى استحداث وسائل للقياس والتقييم أكثر تطوُّرًا في مرحلة التعليم الجامعي. ومنذ سنوات، يحرص الاتحادُ الأمريكيُّ لأمناء القيد والقبول (AACRAO، اختصارًا) على استصدار منشوراتٍ دليليةٍ عامة، ونماذج مفيدة تُتَّخَذ معاييرَ لإدارةٍ فاعلة للسجلّات. ويمكن استعمالُ تقارير AACRAO جنبًا إلى جنب مع نسخة المعطيات الإلكترونية الجديدة للتبادل البيني كي تكون الفائدة أعمَّ وأشمل، علمًا بأن الجامعات العامة والمعاهد العليا قامت حديثًا بإخراج سلسلةٍ من التقارير لتعزيز عملية نشر المعلومات ذات الصلة. وقد يصحُّ استعمال معايير النشر والتبادل القياسية هذه في المؤسسات المستقلَّة كذلك[2].

وتسعى الجامعاتُ جادَّةً إلى تقديم معطيات البرامج بأساليب جديدة، ابتغاء ضمان مراجعاتٍ خارجية إيجابية. لكنَّ بعض المؤسسات تجتهد فيما يبدو لتنأى بنفسها عن الانفجار المعلوماتي؛ فالمعلومات بحالتها الراهنة مبعثرةٌ ومشتَّتة وغير مترابطة، وعصيَّةٌ على القياس والتقييم، بل إنها في بعض الحالات غير موجودةٍ بسبب غياب البحث المؤسساتي أصلاً. ولا بدَّ في هذه المواطن من اتخاذ إجراءاتٍ تستلزم القيام بعمليةٍ استدراكيةٍ لتوفير المعلومات الضرورية لترتيب الأولويات. على أن ثمة فيضًا من المعلومات في مؤسساتٍ أخرى، ولاسيما المؤسسات العامة الخاضعة للتدقيق المتزايد من قبل هيئات التنسيق ولجان المراقبة التشريعية، ما فتئت تطالب بقدرٍ أكبر من التكليف والمساءلة.

(1) Banta, Lund, Black and Oblander, 1996; Donald, 1997.

(2) Mortimer, 1995-1997

والمطلوب في جميع الحالات مصاغةٌ قادرةٌ على تحقيق أغراضها واقعيًّا: فتتيح إجراءَ تحليلٍ مقارَنٍ رصين فيما بين البرامج جميعها. وقد يعترض بعضُ مزوِّدي البرامج على تضمين مصاغاتٍ معيَّنة، غير أن ما يربط بين اعتراضهم ومستوى الأداء المنخفض -على معيارٍ معينَّ- قد يكون أحيانًا جديرًا بالملاحظة. ومهما يَدُر الأمر، فإن أحد العناصر الأساسية لجمع المعطيات هو المشاركة؛ فإذا انخرط جميعُ المسْهِمين في عملية جمع وتطوير المعطيات، ولاسيما تلك المعطيات التي لم تكن منشودةً من قبل، أصبح المشاركون من المؤسسة الأكاديمية أكثر التزامًا. ومن شأن ذلك أن يعزِّز الاهتمام والباعث على المشاركة، وأن يفضي إلى اتّخاذ قراراتٍ سديدة.

نظام التقييم

ما إن يتمَّ جمعُ المعلومات حتى تبدأ عمليةُ التحليل بتقييم المعلومات المتحصَّلة وفقًا لتصنيفاتٍ معلَنةٍ مقدَّمًا. وفيما يلي أمثلةٌ عن الأساليب التي تتبعها المؤسساتُ الأكاديمية في إجراء التحليل المقارَن. على أن ذلك لا يعني أن تتقيَّد مؤسسةٌ ما بهذه الأساليب، بل إنها ربما تكون فاتحةً لآفاقٍ جديدةٍ وطرائق خلّاقةٍ تَظهر في سياق عملية القياس والتقييم. وإنني أميل شخصيًا إلى تشجيع كلِّ مبادرة، ما دامت الجامعةُ تطبِّق أسلوبَها المبتكَر بصورةٍ متوازنة على جميع برامجها.

ففي مساق تقييم دخل الجودة quality input، استعملت الجامعاتُ أنظمةَ تقييم متعدِّدة الرُّتَب؛ كأن يكون التقييم من ثلاث رتب («عالٍ» و«متوسط» و«منخفض»)، أو أربع رتب («استثنائي» و«جيد» و«مقبول» و«ضعيف»)، أو خمسٍ أو سبع. وهذا الأخير يَستعمل مقياس لايكيرت Likert في تحديد مدى الشدّة. وقد تتَّخذ هذه الرتب تسمياتٍ أخرى، منها: («ممتاز»، «مقبول»، «غير كافٍ»). ويمكن تقييم التوجُّهات العامة على أنها («متصاعدة» أو «مستقرة» أو «منحدرة»). أما تقييم محصلات (خرج) الجودة quality outcomes. فهو أقرب إلى تقييم ذاتيٍّ لاموضوعي، ويتبع عادةً مقياسًا تصنيفيًّا من سبع مراتب لتقييم الأهمية («لا أهمية له على الإطلاق»، «ليس مهمًّا جدًّا»، «لا أهمية له إلى حدٍّ ما»، «محايد»، «مهمّ إلى حدٍّ ما»، «مهمّ»، «مهمّ جدًّا»)، أو للتعبير عن

درجة الموافقة («موافق موافقةً تامة»، «موافق»، «موافق إلى حدٍّ ما»، «محايد»، «رافض إلى حدٍّ ما»، «رافض»، «رافض رفضًا قاطعًا»)، أو للإعراب عن درجة الرضا والقبول (باستعمال مراتب ذات تدرُّج مشابه). ومن الواضح أن بعضَ المعايير أكثرُ قابليةً للقياس الكمِّي من بعضها الآخر - من مثل: التكاليف غير المباشرة، والعوائد المالية المتحصَّلة، وعدد الموجودات المملوكة، ومعدَّلات التحصيل الدراسي ونتائج الاختبارات، والمساحات المخصَّصة أو المرصودة، والنسبة المئوية للخرّيجين الذين اجتازوا الامتحاناتِ العامةَ من المحاولة الأولى، والاحتفاظ بالطلبة لاختباراتٍ تكميلية، والنسبة المئوية للإشغال أو الحيازة. ويمكن تقييم معايير أخرى تبعًا لدرجة الكفاءة («دون المستوى المطلوب»، «محقِّق المستوى المطلوب»، «متخطٍّ المستوى المطلوب»).

وتَستعمل بعضُ المؤسسات الأكاديمية مقياسَ التصنيف التقليديَّ المؤلَّفَ من خمسة مستويات، فتطبِّق المعاييرَ بإعطاء أحد المستويات اعتبارًا من «A» حتى «F» على التوالي للدلالة على التفوُّق وصولاً إلى الرسوب. في حين تكتفي مؤسساتٌ أخرى بتحقيق معايير معيَّنة يعبرَّ عنها بـ «نعم - لا» أو «أساسي-غير أساسي». وواضح أن أساليب التقييم هذه كلَّها هي بالضرورة مقارِبةٌ للمعيار المستعمل، ومفهومة للمشاركين، وقابلة للتقييم النسبي.

وقد تَعَهَّدُ بعضُ المؤسسات الأكاديمية إلى خبراء استشاريين من خارج مِلاكها بتقييم البرامج بصورةٍ مستقلة. وحدثَ في إحدى الجامعات أن كان عميدها المؤقَّت رئيسًا لكلِّيةٍ أساسيةٍ فيها. وفي محاولةٍ منه للتثبُّت من أن برامج الكلِّية تقيَّم بموضوعية، كلَّفَ خبيرًا متمرِّسًا بمهمة تقييم البرامج بصورةٍ مستقلةٍ حيادية، إضافةً إلى عملية التقييم المقرَّرة على جميع البرامج. وتعمد جامعاتٌ أخرى إلى طلب مساعدةٍ خارجيةٍ في تقييم برامجها، فتستعمل منظوماتِ تقييمٍ مختلفةً للتحقُّق من وثوقية العمل، أو منظوماتِ تقييمٍ مشابهةً للاستيثاق من صحة العملية. ففي إحدى عمليات التقييم من هذا النوع في جامعةٍ خاصة، قام الخبيرُ الاستشاريُّ بتقييم مجموعات البرامج باستخدام نظام من مئة درجة، كما يظهر في المستند التوثيقي 1.6. وقد أعطى هذا الأسلوبُ مصفوفةً انتظمت فيها مجموعاتُ البرامج على أحد المحورين، والمعاييرُ مقرونةً بالدرجات المقرَّرة على المحور الآخر. وأتاحت هذه المصفوفةُ لأصحاب القرار في الجامعة -بمجرَّد نظرةٍ

سريعة- الاطلاع على مجمل مَواطن القوة والضعف النسبية في البرنامج، وملاحظة النقاط الإجمالية المحرَزة بالنسبة إلى سائر البرامج، والشروع في تناول جوانب معيَّنة من البرامج بمزيدٍ من الاهتمام لإدراك الأسباب والحجج التي تقف وراء تقييمٍ معينَّ، وتحديد النواحي المحتملة للتعزيز أو الدمج أو التخفيض.

على أن التماس المساعدة من المستشارين الخارجيين يجب أن يكون متمِّمًا للمشاركة المؤسساتية نفسها لا بديلاً عنها؛ إذ لا بديل عن المشاركة الملتزمة والإدراك المتنامي الناشئ عن الانخراط الشامل.

وقد احتلَّت ولاية تنيسي مركزَ الصدارة زهاء عشرين عامًا في تحويل تقييم الأداء إلى تمويل أداء.

المستنَد .1.6 القياس الكمّي لمعايير برنامج

(نموذج من جامعة خاصة)

A. المطلب الوطني (10 درجات)

درجة تعرُّف البرنامج في المعطيات الوطنية الخاصة بالحاجة إلى طلبة وافدين.

2.0 في المئة أو أكثر	10 درجات
1.0 - 1.9 في المئة	8 درجات
0.7 - 0.9 في المئة	6 درجات
0.3 - 0.6 في المئة	4 درجات
0.0 - 0.2 في المئة	2 درجات

B. توجُّه المطلب المحلّي (10 درجات)

خط التوجُّه على مدى السنوات الخمس الماضية، ويعرَّف باعتباره متصاعدًا أو مستقرًّا أو منحدرًا.

متصاعد	10 درجات
مستقر	5 درجات
منحدر	0 درجات

C. الجودة (15 درجات)

الحكم على جودة البرنامج استنادًا إلى المعلومات المتوفرة في مرجعيات البرنامج.

دخل الجودة: مؤهلات أعضاء الهيئة التدريسية، الدخل الطلابي المتجاوز للمعدَّل،

معلومات دخل أخرى 1-5 درجات

محصلات (خرج) الجودة: معطيات خرج، تقارير تحديد المستوى، معلومات عن الدراسات العليا/تغذية مرتّدة عن الدراسات العليا، معلومات تخصّ الجهة التوظيفية، منشورات وأعمال إبداعية، معلومات خرج أخرى.

1-5 درجات

التثبيت الخارجي: اعتماد تخصُّصي، مِنَح خارجية، وسائل تثبيت أخرى للجودة

1-5 درجات

D. الحجم (15 درجة)

الحجم النسبي للبرنامج، مقيسًا بعدد الساعات المعتمدة لحضور الطالب والفصل الدراسي الربيعي، ومجزَّأ -بحسب رتبة الأهمية- إلى خمسة أخماس.

رتبة الأهمية: نسبة الـ20% العليا	15 درجة
نسبة الـ 20% التالية	12 درجة
نسبة الـ 20% التالية	9 درجات
نسبة الـ 20% التالية	6 درجات
نسبة الـ 20% الدنيا	3 درجات

E. الإنتاجية (15 درجة)

عدد الساعات المعتمدة لحضور الطالب، مقسَّمًا على عدد المدرِّسين، ومجزَّأً -بحسب رتبة الأهمية- إلى خمسة أخماس.

رتبة الأهمية: نسبة الـ20% العليا 15 درجة

نسبة الـ 20% التالية	12 درجة
نسبة الـ 20% التالية	9 درجات
نسبة الـ 20% التالية	6 درجات
نسبة الـ 20% الدنيا	3 درجات

F. الأثر الداخلي (15 درجة)

مدى الخدمة التي يقدّمها البرنامج للأقسام الأخرى أو الفوائد التي يُحدِثها فيها.

أثر طوعي	5 درجات
أثر مطلوب	5 درجات
أثر مطلوب، برامج متعددة	5 درجات

G. عوامل أخرى (20 درجة)

قانونية ادعاءات التسويغ؛ درجة أهمية رسالة الجامعة؛ منافع أخرى لاستمرار البرنامج.

وتُعَدُّ معاييرُ تمويل الأداء في تنيسي، المطبَّقة في مؤسساتها الأكاديمية الحكومية، باعثًا على تحسين مستوى الجامعة، فسارت على خطاها عدةُ ولاياتٍ أمريكيةٍ، وبدرجاتٍ متفاوتة. ويُذكر أن المعايير التي طُبِّقت ما بين عامي 1993 و1997 كانت مفيدةً وفاعلة، وتناولت:

1- الاعتماد أو الإجازة

2- الاختبارات المتَّصلة بمواضيع الاختصاص الرئيسية

3- تقويم المحصِّلات التعليمية العامة

4- دراسات مسح للخرّيجين والطلبة المسجَّلين

5- تدابير تحسينية تُتَّخذ لترميم مواطن ضعف محدَّدة

6- مراجعة تحكيمية للبرامج الجامعية غير المعتمَدة أو المجازة

7- مراجعة البرامج المفضية إلى درجة الماجستير (للجامعات)، أو تحديد المستوى (للمعاهد التي تعتمد سنتين من الدراسة)

8- غايات القبول لمجموعاتٍ أكاديميةٍ معيَّنة

9- المثابرة حتى التخرُّج للأقلّيات وسائر الطلبة

10- غايات تتعلق بمهماتٍ محدَّدة

ولكلٍّ من هذه المعايير وزنٌ تقويميٌّ محدَّد بعشر درجات، بحصيلةٍ إجماليةٍ محتملة قدرها 100 درجة.

ومع أن معايير الأداء القياسية هذه تتَّصل بالمؤسسات الأكاديمية، العامة منها بوجهٍ خاص، فقد تكون قابلةً للتطبيق على برامج ضمن المؤسسات، نظرًا إلى إسهام البرامج في تحقيق الأغراض المؤسساتية المرجوّة. وتُعرَض هذه المعاييرُ هنا باعتبارها نموذجًا آخر للتقييم الأكاديمي في ميدان التطبيق[1].

مستويات التقدير

يتعينَّ أن تكون التقديراتُ الخاصةُ بترتيب أولويات البرامج مبنيَّةً على أساسٍ من حُسن الاطلاع، وموطَّأةً بالمعطيات والبيانات اللازمة. ويرجع السَّندُ الفلسفيُّ لهذا النهج في الأصل إلى التقييم القائم على الغاية المنشودة والمعيار القياسي المتَّبع، وذلك في مقابل نموذجٍ سياسيٍّ-تفاوضيٍّ يركِّز على الطبيعة السياسية (لا الطبيعة التقنية) للتقييم، ويرمي إلى مناقشة النتائج من بين المتطلَّبات التنافسية للمسهمين. وقد ينطوي هذا الأسلوبُ على شيءٍ من المشروعية لمسهمين معيَّنين (ولاسيما لأصحاب التأثير على التوجُّهات)، غير أن طبيعتَه السياسية الصارخة تسلبه جزءًا من مصداقية أسلوبٍ آخر أكثر تقنية. وإنني لا أستطيع الجزم بأن السياسة كما تمارَس عادةً في المؤسسات الأكاديمية لا تحمل شَبَهًا بمعايير التكليف والمسؤولية المنتظَرة من الأفراد الخارجيين -كأولياء الأمور والمانحين وراسمي السياسات وعامة الناس- الذين يرفدون التعليمَ العالي.

ويجب إجراء التقديرات المتَّصلة بالبرامج بحسب الترتيب التصاعدي لدرجات المسؤولية المؤسساتية، أي أن تبدأ المراتبُ التصنيفية للبرامج، القائمة على المعطيات،

(1) Bogue and Brown, 1982; Banta, et al., 1996.

برؤساء الأقسام، ثم على ثلاثة مستوياتٍ صاعدة: أولاً على مستوى المديرين والعمداء، ثم على مستوى نوابهم، وأخيرًا على مستوى رئيس المؤسسة، الذي تُحال توصياتُه على هيئة الأمناء للمصادقة عليها وإمضائها. وطبيعيٌّ أن تتباين المستوياتُ وتسمياتُ المناصب من مؤسسةٍ إلى أخرى؛ ففي المؤسسات الصغيرة يقوم المديرون عادةً بتصنيف البرامج، ثم إرسال التوصيات إلى أمين الشؤون الأكاديمية ورئيس المؤسسة، اللذين يدرسانها في مستوًى واحد، قبل إحالتها إلى مجلس الإدارة للبتّ فيها.

ولا يخفى أن إصدار الأحكام التقويمية يتطلَّب عنايةً استثنائيةً ودقةً بالغة في التحليل. ولا بدَّ أن يحشد التحليلُ -لتحقيق غرضه- عند كلِّ مستوًى الخبراتِ التراكميةَ للشخص المقوِّم، مع الأخذ في الحسبان المسائلَ الأساسية التي تتعلق برسالة المؤسسة ومستقبلها، وبأساليب خدمة الزبائن وتلبية احتياجاتهم، وبالنفقات اللازمة للارتقاء بالبرامج إلى مستوًى رفيعٍ من الجودة. إن إهمال القادة المؤسساتيين لمثل هذه القضايا حريٌّ بأن يعرِّضهم لخطر الركون إلى مستوًى متواضعٍ لا يرتفع، والإقرار بأن المساواة هي القيمة السائدة، والاضطرار إلى الانقياد للحقائق الواقعية المرَّة للمستقبل القريب جدًّا، والاستسلام لواقع الحالة الراهنة، وتعليق مستقبل المؤسسة الأكاديمية على بعض المكتسَبات الأكاديمية الوهمية.

ومن المهم تحديد المسؤوليات عند كلِّ مستوًى من التقويم. ويتطلَّب كلُّ ارتقاءٍ في المستوى رؤيةً أوسع وأشمل على مستوى المؤسسة؛ فمثلاً: ربما كان القرارُ على مستوى المؤسسة الإبقاءَ على جميع برامج القسم A، وعلى ثلثي برامج القسم B، وإقصاء جميع برامج القسم C. ومن ثم فإن صنع القرار عند كلِّ مستوًى أعلى يكتسب الخبرةَ التراكميةَ للمستويات التي هي أدنى منه، لكنه يضيف رؤيتَه الواسعة للتقديرات التقويمية المتَّخَذة للمصلحة العليا للمؤسسة برمَّتها.

ويعقد الكثيرُ من المؤسسات الأكاديمية، ولاسيما تلك التي ترغب في عرض عمليةٍ مفتوحةٍ ما أمكن، جلساتِ مناقشةٍ عند كلِّ مستوى؛ إذ يعلن وكيلُ المؤسسة تصنيفَه المبدئيَّ لمراتب البرنامج، ويُعقِب ذلك بعقد جلسةٍ لمناقشة دواعي ذلك التصنيف وتلقّي

المقترحات والاستجابات، قبل الشروع في تأليف الصيغة النهائية للقرارات، وإحالتها على المستوى التالي. وقد تبينَّ لي شخصيًّا أن هذا الإجراء يوفِّر معلوماتٍ نفيسةً للعملية، وقرارات أكثر رصانةً لاستنادها إلى أسسٍ من الاطّلاع الواسع. وهو إلى جانب ذلك يدحض الفكرة التي تبرز كثيرًا، «أن هذه القرارات قُدَّت من حجر». كذلك فإن انخراط الجهاتِ المعنيَّة كفيلٌ بإظهار روح الإبداع وبناء الثقة. تُعقَد بعد ذلك عمليةُ مناقشةٍ أخرى على مستوى نائب رئيس المؤسسة، وهلمَّ جرًّا.

ومع أن المشاركين يعملون انطلاقًا من رسالةٍ أكاديميةٍ واحدة ومعايير برامجيةٍ واحدة، فإن القرارات تتفاوت بالضرورة من مستوًى إلى آخر، تبعًا للرؤية والإدراك النسبيَّين للشخص المقوِّم فيما يتَّصل بجملة احتياجات المؤسسة والفرص المتاحة لها. وينبغي أن يحظى الحُكْمُ بمشاركةٍ من سائر الأوساط الأكاديمية ما أمكن ذلك؛ فبهذه الطريقة تكون العمليةُ عونًا للمُسهِمين على توسيع مناط إسنادهم ومرجع قياسهم، وتوظيف رؤيةٍ أكثر شمولاً، وإدراك مستوياتٍ أعمق للمظاهر التساندية التي تمثِّلها المؤسسةُ الأكاديمية.

التصنيف على أساس المجموعات

وَدِدْتُ أن أرى مؤسسةً أكاديميةً ترتِّب جميعَ برامجها تبعًا لمراتب تلك البرامج، مع أنني أزعم أن ذلك ممكن. فإذا اعتبرنا العددَ الكبير من البرامج التي تتوفر عادةً في مؤسسةٍ ما، وتَعذُّرَ الوصول إلى قراراتٍ تصنيفيةٍ بالغة الدقة، أدركنا أن التصنيف على أساس المجموعات أعمُّ فائدة. وأكثر الطرائق شيوعًا تصنيفُ مراتب البرامج أثلاثًا (أعلاها – لتعزيزه؛ وأوسطها –لإبقائه على مستوى دعمه الحالي؛ وأدناها– لاختزاله أو إخراجه تدريجيًّا أو دمجه) أو أخماسًا، هكذا:

نسبة الـ 20% العليا: مرشَّحة للدعم والتعزيز

نسبة الـ 20% التالية: تُستبقى بدرجةٍ عاليةٍ من الدعم

نسبة الـ 20% التالية: تستبقى بدرجةٍ محايدةٍ من الدعم

نسبة الـ 20% التالية: تستبقى بدرجةٍ منخفضةٍ من الدعم

نسبة الـ 20% الدنيا: مرشحة للاختزال أو الإخراج أو الدمج

وليس ثمة مكانٌ لتوسيع مراتب التصنيف؛ بل يجب أن تحتوي كلُّ مجموعةٍ على أعدادٍ متساويةٍ من البرامج، ضمانًا للفاعلية وتوليد موارد لإعادة التوزيع. وبعبارةٍ أخرى (بطريقة الأخماس) تصنَّف نسبة 20% من البرامج في المجموعة الأولى، و20% منها في المجموعة التالية، وهكذا حتى النهاية. والفكرة الأساسية هنا هي ترتيب الأولويات، والتوثُّق من أن جميع البرامج ليست متساوية، وأن بعضها أكثر ملاءمةً لمستقبل المؤسسة.

القرارات

تَصْدر القرارات -المتعلقة بتعزيز البرامج، أو دمجها، أو اختزالها، أو إقصائها- عن رئيس المؤسسة الأكاديمية بعد خضوعها لعملية ترتيب الأولويات، علمًا أنها قد تصدر عن مجلس الإدارة حصرًا. ومجلس الإدارة وحده هو الجهة المفوَّضة بإغلاق البرامج، ولا يمكن بحال نقل هذا التفويض إلى أيِّ جهةٍ أخرى.

ولكي يطمئن المجلسُ على سلامة العملية بكاملها، يجب أن يأخذ في اعتباره عواملَ كثيرةً مثل: تعيين أعضاء الهيئة التدريسية، والحاجات الأكاديمية للطلبة المسجَّلين حاليًّا في البرامج المتأثرة بالتغيير، والآثار التبادلية المحتملة لإغلاق برنامجٍ ما على البرامج الأخرى، والارتكاسات المحتملة في الأوساط المعنيَّة المختلفة، وغير ذلك من العوامل ذات التأثير في صميم مسؤوليات المجلس، باعتباره القيِّم الأعلى للمؤسسة الأكاديمية.